Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8370213
Centre d'intérêt: 540

Jardon, Denise.

La correction et l'évaluation des travaux écrits / Denise Jardon ; recherche, Normand Renaud. -- Québec : Université Laval, Département des littératures : Service de pédagogie universitaire, 1982.
iii, 31 f. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Notes bibliogr. au bas des p.

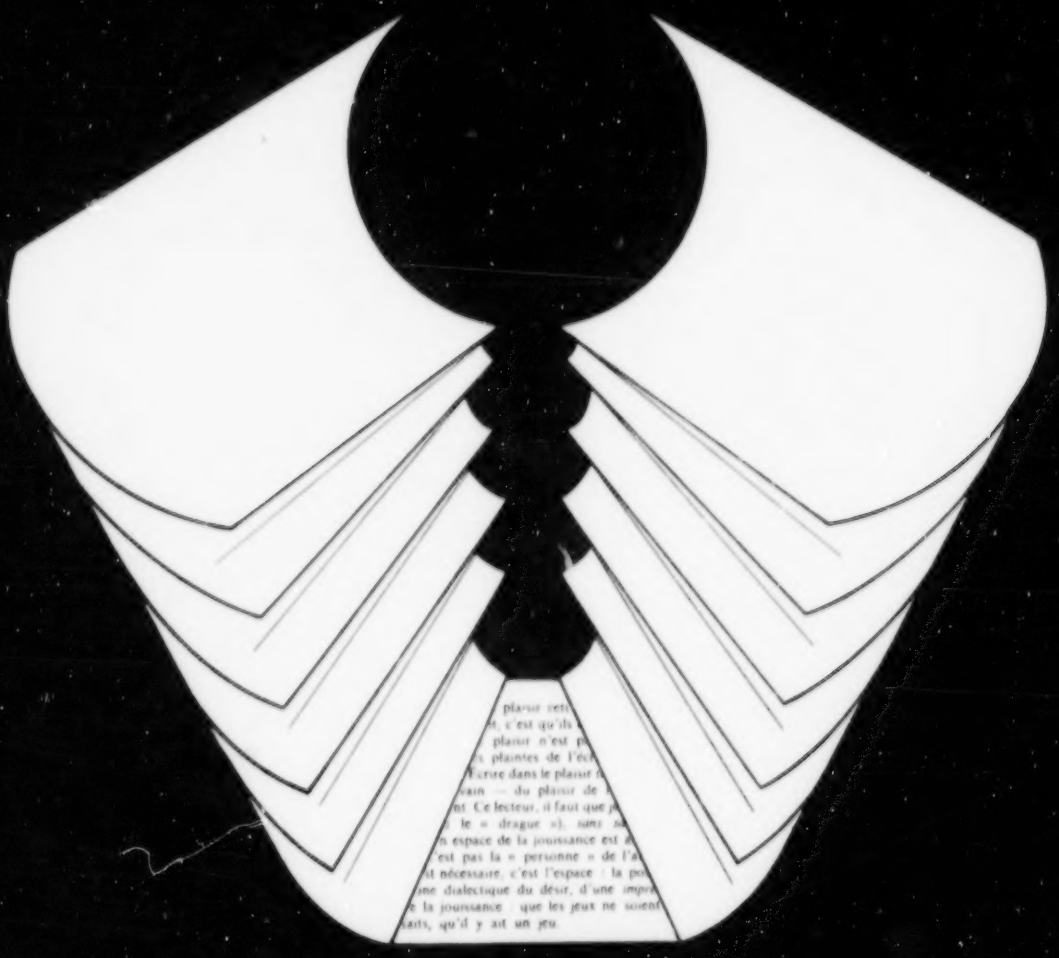
Cote Dewey: 378.167/J37c Cote LC: LB/3051

Descripteur(s): *Correction *Evaluation formative *Travail d'étudiant *Langue écrite *Revue de la recherche *Universitaire (Niveau)

Dans le cadre du programme de valorisation de l'enseignement universitaire, ce document présente un état des recherches qui ont été faites sur l'évaluation des "essais", ou travaux d'étudiants dans l'enseignement supérieur, à partir de sources essentiellement américaines. Les aspects abordés sont les suivants: 1. le rôle du correcteur; 2. l'épreuve écrite, voie de la difficulté; 3. les étapes qui précèdent la correction (information à donner aux étudiants, critères de correction à établir, prédisposition du correcteur); 4. les modes d'évaluation; 5. l'instrument de mesure idéal.

Type de document: d
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370213



LA CORRECTION ET L'ÉVALUATION DES TRAVAUX ÉCRITS

DENISE JARDON professeure
Recherche NORMAND RENAUD
Département des Littératures
Faculté des Lettres

Service de Pédagogie Universitaire
Université Laval

Août 1982

E D U Q 8370213

Département des Littératures
Faculté des Lettres

Service de pédagogie universitaire
Université Laval

La correction et l'évaluation des travaux écrits

Denise Jardon, Professeure

recherche: Normand Renaud

août 1982

© Université Laval - Québec

TABLE DES MATIERES

	Préface	p. i à iii
I -	Le correcteur	p. 1
II -	La voie de la difficulté	p. 4
III -	Les étapes qui précèdent la correction	p. 9
	1- L'information à donner aux étudiants	p. 9
	2- Les critères de correction à établir	p. 9
	3- La prédisposition du correcteur	p. 13
IV -	Les modes d'évaluation	p. 15
	- Que doit-on mesurer ?	p. 15
	- Les méthodes	p. 16
	1- Holistic Evaluation	p. 17
	2- Essay Scale	p. 18
	3- Analytic Scale	p. 18
	4- Dichotomous Scale	p. 19
	5- Feature Analysis	p. 20
	6- Primary Trait Scoring	p. 20
	7- Center of Gravity Response	p. 21
V -	L'instrument de mesure idéal !	p. 24

PREFACE

A mes collègues,

Il est de coutume que le professeur communique le fruit de ses recherches sur une base internationale. Pour ma part, je vous adresse ce travail que j'ai préparé spécialement à votre intention. La sphère est petite certes, mais j'ai choisi mes lecteurs.

Pendant l'année universitaire 1980-1981, lors d'une enquête menée auprès des étudiants de nos programmes, il est apparu que beaucoup d'entre eux considéraient n'avoir pas appris, au sein des cours de lectures et formes, à faire des travaux universitaireset n'avoir pas amélioré leur langue écrite. En principe cette lacune a été corrigée par la refonte des cours en question. Dans les commentaires, les étudiants ajoutaient que la correction de certains travaux laissait à désirer et que l'évaluation paraissait parfois arbitraire. Les mêmes doléances ont été exprimées par une étudiante - paneliste lors de la semaine des Etudes françaises en mars 1982. Pour ma part, de mes tâches universitaires, celle de corriger et d'évaluer les travaux des étudiants me semble la plus délicate. Je vous livre ici, grosso modo, mes inquiétudes :

- qu'est-ce que j'évalue ?
- ai-je des critères d'évaluation sérieux ?
- n'ai-je pas tendance à "oublier" le contenu en me laissant obnubiler par la qualité excellente ou piètre du style ?
- ou, par contre, ne mets-je pas l'accent sur le contenu au détriment du style ?

- suis-je foncièrement honnête devant le texte d'un(e) étudiant(e) très sympathique ou très antipathique à mes yeux ?
- comment classer des étudiants qui paraissent être de force égale et dont les idées cependant ne sont aucunement semblables ?
- n'ai-je pas tendance à évaluer favorablement un texte dans lequel je retrouve mes idées ?
- les échecs que je donne sont-ils justifiés ?
- où se trouve, parmi les travaux, la ligne démarcatrice échec - non échec ?
- etc.

J'ai souvent exprimé ces inquiétudes devant mes collègues et j'ai constaté que plusieurs d'entre eux réagissaient comme moi. J'ai donc profité de la petite subvention qui m'a été octroyée dans le cadre du programme de valorisation de l'enseignement universitaire pour travailler sur ce sujet.

Loin de moi l'idée de vous soumettre la grille d'évaluation des travaux que je jugerais être la seule à adopter au Département (il n'en existe pas d'ailleurs), ni d'en concocter une qui "devrait" nous convenir à tous. Je n'en ai ni l'envie, ni les capacités scientifiques. Vous trouverez ici un état des recherches qui ont été faites sur l'évaluation des "essais" [1] dans l'enseignement supérieur.

---

1. Pour éviter toute ambiguïté, le terme "essai" qui reviendra très souvent dans le texte qui suit, recouvre évidemment la signification du mot anglais essay : mais il convient également très bien aux types de travaux que nous donnons à nos étudiants parce que les chercheurs emploient ce terme dans l'opposition suivante: texte écrit par l'étudiant lui-même à partir d'un sujet imposé / Test objectif. En fait, c'est l'un ou l'autre.

Les chercheurs nord-américains surtout se sont intéressés à la pédagogie universitaire, d'où les sources utilisées. Je dois le grand nombre des lectures faites et la mise sur fiches au bilinguisme efficace de l'assistant de recherche, M. Normand Renaud. Je l'en remercie vivement. Ce travail n'aurait pu se faire sans lui. Je remercie également M. Nérée Bujold, conseiller du S.P.U. qui a guidé avec compétence nos recherches.

Je sais que mes collègues du Département des littératures ont développé, au fil de leur carrière universitaire, des méthodes de correction des travaux écrits mûrement réfléchies et éprouvées par l'expérience. Dans le projet initial que j'avais présenté au Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche,une grande part de consultation de mes collègues était prévue. Pour ce faire, il aurait fallu un allègement de tâche d'un cours-année. Mon projet était pratiquement irrecevable parce que des règlements stipulaient que le récipiendaire de la subvention devait l'être pour la première fois. Or j'en étais au deuxième (1^{er} projet : refonte des cours de Lectures et formes, année 1980-1981). Le jury l'a quand même accepté mais a coupé la subvention de moitié. J'ai donc gardé ma charge 4 cours-année et j'ai dû modifier le contenu de mon travail. Je m'excuse donc auprès de mes collègues de ne pouvoir faire part ici de leurs expériences intéressantes.

I

Le correcteur

La pile de copies est là sur notre bureau et attend notre verdict. Il nous faudra déployer à la fois l'art de corriger et l'art d'évaluer. Dans cette étude, notre propos se portera surtout sur les modes d'évaluation, mais quelques articles intéressants sur la 1ère phase, la correction, méritent d'être cités.

Greg Cowan [1] nous rappelle que le professeur, lorsqu'il donne un sujet à ses étudiants, doit savoir et faire savoir surtout quels sont les trois rôles qu'il jouera lors de la correction : "réagir", "examiner" et "évaluer" . Si nous ignorons ces trois fonctions, si nous les différencions mal nous-même, nous risquons en expliquant les sujets de travaux, d'amener la confusion dans les esprits. Réagir, c'est, d'après Greg Cowan, faire l'expérience de l'écrit de l'étudiant et être sensible à la fois au message et à la manière dont le message est envoyé, au contenu et au style. Lorsque le professeur assume le 2e rôle et examine, il cherche, de façon consciente et formelle cette fois, dans la copie qu'il a sous les yeux, l'intention de son auteur, l'auditoire qu'il vise et l'organisation de l'écrit. Il va de soi que réagir et examiner sont étroitement liés. Dans le 3e rôle, le personnage-professeur verra comment le travail de l'étudiant répond à ses propres attentes: il le comparera à ceux des étudiants du même groupe, des classes des années passées voire même à toute l'Université.

---

1. " The Rhetorician's Personae", College Composition and Communication No 28, 1977, p. 259 à 262.

Parallèlement aux trois rôles du professeur, l'étudiant a,lui aussi, trois rôles à jouer:

- il est candidat devant l'évaluateur;
- il est apprenti devant l'examinateur;
- il est partenaire quand le professeur cherche à faire l'expérience de l'écrit.

Et la confusion peut se créer si le professeur - évaluateur s'adresse à l'étudiant-apprenti et ainsi de suite.[1]

Elaine Lees[2] se penche sur les remarques que le professeur fait en marge des travaux d'étudiants. Elle est d'autant plus sensibilisée au problème qu'elle vient elle-même d'être projetée de l'autre côté de la barrière par un étudiant récemment diplômé qui a fait un compte rendu particulièrement corrosif d'un de ses ouvrages. Comment donc annoter des copies ? Sept moyens sont à notre disposition : corriger, exprimer notre réaction émotive, décrire, suggérer, questionner, rappeler et assigner.

1- Corriger revient évidemment à signifier à l'étudiant qu'une idée ou qu'une forme de l'expression est préférable à celle émise. Pour ce qui est de l'expression, l'auteur précise que l'insistance excessive sur la maîtrise des conventions stylistiques peut provoquer chez l'étudiant un "blocage mental" lors des rédactions subséquentes.

2- Exprimer notre réaction émotive montre que nous avons une relation "humaine" avec le texte qui est sous nos yeux, mais risque aussi de faire croire à l'étudiant que notre opinion est subjective et arbitraire.

---

1. Veuillez noter que, dans cette étude, je m'abstiendrai volontairement de tout commentaire personnel pour vous laisser la liberté de réagir selon votre perception.
2. "Evaluating Student Writing", College Composition and Communication, no 30, 1979, p. 370 à 374.

3 - Décrire, c'est reporter la réaction émotive du professeur sur le compte du texte qui "fait" telle ou telle chose. Le problème est de bien choisir les termes descriptifs.

4 - Suggérer : il s'agit pour le professeur d'apporter des suggestions du genre éditorial (ex: vous seriez plus convaincant si vous ajoutiez...). Mais trop de détails fournis ne font qu'aider à la production d'une nouvelle version du même texte et n'aident pas l'étudiant à s'améliorer.

5 - Questionner peut amener l'étudiant à se rendre compte qu'il n'a pas épuisé le sujet et qu'effectivement il a laissé de nombreuses idées en suspens et non traitées.

6 - Rappeler, c'est faire le rapport entre le contenu de l'écrit et la matière vue en classe.

7 - Assigner, c'est bel et bien exiger une nouvelle version ou une révision en profondeur. C'est aussi une façon d'obliger l'étudiant à percevoir les caractéristiques de son texte et à voir son écrit comme une étape dans la maturation de ses idées.

Pour Elaine Lees, le fait de corriger, d'exprimer notre réaction émotive et de décrire donne du travail au professeur seul ; par contre, les suggestions, les questions et les rappels obligent l'étudiant à réagir au reçu des commentaires de cette sorte. L'auteur de l'article nous dit combiner ces trois moyens "actifs" dans la critique générale qu'elle fait sur chaque copie d'étudiant. Elle conclut en énonçant le principe essentiel de l'évaluation qui est de créer une tension entre ce que l'étudiant révèle de lui-même et de ses talents dans un texte et ce qu'il croit être ou pouvoir être.

II

La voie de la difficulté

Il serait si simple de nous en remettre aux tests objectifs et à leur correction par ordinateur ! Mais nous nous obstinons envers et contre tous à garder une tradition désuète sous prétexte que les idées ne sont bien exprimées que lorsqu'elles sont exposées par écrit. Et nous avons en plus la prétention de vouloir que ces écrits soient "esthétiques", pour ne pas dire "littéraires". Tout cela ne serait rien en fait si nous n'avions pas à mettre en fin de cours une note décisive; c'est là que le bât blesse. Mais les irréductibles sont plus nombreux qu'on ne le croit et ils se heurtent tous à de grandes difficultés :

1. Le test objectif est roi et la recherche s'est tournée en bloc vers cette manne ; partant, les études sur le travail écrit sont plutôt rares ;
2. La plupart des expériences mentionnées ont été faites sur des grands groupes. Il s'agissait d'examens de classement (Essay-test) administrés au début de l'année scolaire ou universitaire pour répartir les étudiants en groupes donnés (cours spécialisés-avancés - de rattrapage - etc.). Donc, ces essais sont courts, exécutés en un laps de temps restreint avec la tension inhérente à un examen. Les considérations faites sur ces expériences peuvent difficilement s'appliquer aux travaux longs de nos étudiants ;
3. Les autres expériences l'ont été sur des classes de "composition anglaise" . Jamais il n'est fait mention de travaux écrits produits dans des classes de littérature ;

4. Comme le souci d'objectivité hante les correcteurs, toutes les recherches mentionnent ce postulat : les travaux de type "essai" sont toujours corrigés par plusieurs professeurs. L'étudiant obtiendra la note issue de la moyenne de ses différents résultats ;
5. Par souci de validité [1], les spécialistes de l'éducation recommandent que toute correction d'un essai se fasse à partir d'un texte-échantillon. Il s'agit de travaux-modèles (excellents-moyens-faibles) que parfois on fournit aux correcteurs. Il peut s'agir également d'une liste de caractéristiques que les travaux à corriger doivent posséder.

Toutes ces considérations sont plutôt pessimistes puisque nous ne pouvons, de toute façon, en remplir aucune. Au risque de commettre une hérésie docimologique, je crois que nous pouvons, individuellement, chercher à rendre notre évaluation plus équitable en intégrant à notre façon personnelle de corriger, des "éléments" retenus dans les études parues.

Loin de nous rassurer, certains écrits nous ébranlent sérieusement. Sara Warshauer Freedman[2] a choisi 32 écrits d'étudiants de qualité moyenne et les a ré-écrits de façon à accentuer ou diminuer certains traits par exemple :

---

1. Il faut ici faire la distinction entre les notions de "fiabilité" (excusez l'anglicisme) et de "validité" La fiabilité (que l'on pourrait peut-être traduire par "fidélité") est la prétention qu'a l'instrument de produire des résultats vrais. ex : si l'étudiant obtient 80%, il a vraiment 80% et il aura toujours 80% quel que soit le correcteur. La validité est la prétention qu'a l'auteur de l'instrument de mesurer ce qu'il annonce qu'il mesure. ex : un test d'intelligence est valide s'il mesure l'intelligence. Pour avoir un test parfait, il faudrait qu'il soit fiable et valide.
2. " Why do Teachers give the Grades They Do ?", College Composition and Communication, no 2, 1979, p. 161 à 164.
et "How Characteristics of Student Essays Influence Teachers Evaluation", Journal of Educational Psychology, no 3, 1979, p. 328 à 338.

- la qualité du contenu;
et/ou - l'organisation du texte;
et/ou - la structure des phrases;
et/ou - la "mécanique" 1

Elle a ainsi obtenu 96 textes frelatés qu'elle a soumis à une équipe de 12 correcteurs. Il appert que ses collègues correcteurs se penchent d'abord sur le contenu et ensuite sur l'organisation du texte. Ils se soucient plus de la mécanique que de la structure de la phrase. Cependant ces deux dernières considérations prennent paradoxalement plus d'importance si la copie en voie de correction révèle une forte organisation du texte (chercherions-nous obligatoirement la petite bête?)

Joseph Williams [2], de son côté, nous met en garde, nous les professeurs, contre un système de correction et d'évaluation soi-disant efficace. Ce système serait un instrument d'auto-justification qui avaliserait notre compétence à évaluer l'écriture; ce dont il doute, car nous ne représentons qu'un petit groupe social et nous ne véhiculons que le langage soigné des revues savantes. Pour lui, l'usage normal de la langue dans l'écrit se trouve dans les textes du quotidien; les mémos, les rapports, la prose privée, etc. Les professeurs, nous dit-il, veulent générer un sentiment de violation de la norme là où ce sentiment n'existe pas spontanément.

---

1. Définitions données par Sarah Freedman:
   - Contenu: la présentation logique des idées et non leur valeur absolue
   - Organisation: ordre, transitions, paragraphes.
   - Structure de la phrase: critère un peu plus général que la mécanique
   - Mécanique: critère plus minutieux qui s'adresse à la ponctuation, l'orthographe.

2. " Re - Evaluating Evaluating", Journal of Basic Writing, no 4, 1978, p. 7 à 17.

Plus reposant pour notre orgueil est l'article de Sarah M. Smedman [1] qui, après avoir rejeté les test objectifs pour leur influence abêtissante sur les étudiants, fait l'apologie de la liberté du professeur. L'auteur craint que les tests et les outils de mesure finissent par imposer la matière à enseigner dans les cours. Si l'on prêche maintenant " le retour aux techniques de base", c'est-à-dire au travail écrit, c'est, nous dit-elle, par inquiétude devant la piètre qualité de la langue des collégiens. La démarche est inutile car rien n'est plus facile à mesurer par tests objectifs que l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe, etc. Elle attribue d'autres fins à "l'essai". C'est le lieu privilégié de la pensée, de la réflexion. Par l'écrit, nous devons aller plus loin que le simple respect des règles-vérités-préétablies et conduire l'étudiant dans une recherche intelligente. Selon Sarah Smedman, on a tendance actuellement à séparer les fonctions inhérentes à l'enseignement : déterminer les programmes, établir les objectifs, enseigner, évaluer. Le professeur perd de son autonomie et, progressivement, devient un simple technicien qui applique des directives. On ne vise plus que l'obtention d'une compétence minimale et l'on oublie trop souvent les grands objectifs que sont la vie de la pensée subjective, le développement du goût et de l'esprit critique.

De leur côté, Charles R. Cooper et Lee Odell [2] nous ramènent à l'évaluation proprement dite en posant les questions suivantes:

---

1. "Competency Based Tests: Their Implication for Goals of Composition Courses", Papers presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, 1978.

2. Evaluating : Describing, Measuring, Judging, Urbana, Ill., National Council of Teachers of English, 1977.

- Faut-il examiner seulement le produit écrit ou se pencher également sur les processus qui génèrent ce produit ?
- Comment tenir compte de la valeur de l'effort fourni par l'étudiant en relation avec le stade de son développement dans une discipline donnée ?

Pour ce qui est des "évalués", les chercheurs constatent qu'en général ils connaissent peu les critères d'évaluation établis par leurs professeurs, à tel point qu'ils son incapables de prédire la note qu'ils obtiendront.

III

Les étapes qui précèdent la correction

1- L'information à donner aux étudiants.

Dans un document des Pittsfield Public Schools (Mass.)[1] , il est fait longuement mention du malaise des étudiants devant les travaux qu'ils doivent faire parce qu'ils sont mal informés du "contexte" de l'effort qu'on leur demande.

Il est primordial :

- que le sujet du travail soit clairement exposé;
- que l'information suffisante soit donnée ;
- que les problèmes auxquels l'étudiant va être confronté soient prévus par le professeur ;
- que les exigences soient établies ;
- que le niveau de qualité demandé soit connu ;
- que les critères de correction qu'emploiera le professeur soient donnés en même temps que le sujet à traiter.

2- Les critères de correction à établir

Pour les spécialistes de l'éducation, il est impossible d'évaluer correctement si des critères précis ne sont pas fixés au préalable et fournis aux étudiants lors de la remise du sujet à traiter. Elaine McNally [2] a mené une expérience avec des professeurs d'universités et de collèges pour dégager des critères d'évaluation. La liste reproduite ci-dessous est issue des réponses :

---

1. Measure for Measure : A Guidebook for Evaluating Student's Expository Writing, 1980.
2. " A Study to Determine through Content Analysis Selected Criteria for Open-End Examination", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1978.

a- Compétence dans l'ensemble

- éviter l'ambiguïté
- répondre à la question posée
- organiser
- fournir des exemples
- éviter l'opinion personnelle
- faire preuve de logique
- développer une thèse
- faire preuve de maîtrise de la langue
- avoir de la créativité
- éviter de se contredire

b- Construction du texte

- présenter un développement d'ensemble
- avoir des phrases construites correctement
- éviter les abréviations
- identifier à qui se rapportent les pronoms
- avoir une orthographe correcte
- avoir une ponctuation correcte
- construire des paragraphes avec cohérence
- ne pas négliger les transitions

c- Longueur du travail écrit

Les chercheurs insistent beaucoup sur la longueur du travail qui serait, pour eux, un élément positif. Comme il s'agit souvent d'un "essay-test" écrit pendant un temps imparti, il est certain que la longueur d'un travail dénote une pensée rapide, une intelligence vive, une connaissance de la langue, etc. Cet argument peut être difficilement retenu, me semble-

t-il, en ce qui nous concerne.

d- Jugement porté sur la valeur des idées émises.

Elaine McNally ajoute que les critères les plus souvent cités par les professeurs consultés sont les suivants:

- apporter des exemples
- répondre à la question posée
- organiser le texte
- être logique

John Rachal[1] constate que les étudiants attachent plus de valeur au contenu de leur travail écrit qu'aux autres critères; ils voudraient que les professeurs en fassent autant et soient moins exigeants pour les erreurs de syntaxe, d'orthographe, etc. Cette attitude provient d'une méconnaissance de la signification du terme "contenu" qui, d'après lui, englobe:

- l'organisation de la thèse;
- la cohérence des idées;
- la grammaire;
- la ponctuation.

Ainsi, le contenu est fait de tout ce qui traduit et transmet les idées de l'étudiant.

Arthur M. Cohen [2] a préparé avec un groupe de professeurs directement impliqués dans la correction des travaux écrits, une grille de critères que je crois utile de reproduire ici, car elle est moins touffue que la précédente.

---

1. "Content: Its Uses and Abuses", Freshman English News, v 6, no 2, 1977, p. 12 et 13.
2. "Assessing College Student's Ability to Write Composition", Research in the Teaching of English, no 3, 1973, p. 356 à 371.

		oui	non
a -	Contenu		
	1- les idées sont en soi judicieuses	-	-
	2- les idées sont originales	-	-
	3- les idées sont logiques, rationnelles	-	-
	4- les idées sont exprimées clairement	-	-
b -	Organisation		
	5- il y a une thèse dans l'écrit	-	-
	6- l'ordre de la thèse est respecté	-	-
	7- la thèse est suffisamment développée	-	-
	8- chaque paragraphe s'y rapporte	-	-
	9- chaque paragraphe a une idée dominante	-	-
	10- chaque paragraphe se développe grâce à des détails pertinents et complets	-	-
	11- les détails sont bien ordonnés	-	-
c -	Mécanique		
	12- plusieurs fautes d'orthographe	-	-
	13- erreurs de ponctuation	-	-
	14- ponctuation excessivement fautive	-	-
	15- mauvais emplois de verbes	-	-
	16- mauvais emplois de pronoms	-	-
	17- mauvais emplois de qualificateurs	-	-
	18- mauvais usages de mots	-	-
	19- construction malhabile des phrases	-	-

Il s'agissait évidemment, comme pour tous les tests, de vérifier la validité des critères et la validité de l'évaluation des travaux écrits faite à l'aide des critères en question. L'auteur dans trois tableaux statistiques nous communique les résultats qui son positifs. Mais, ici encore,

il s'agissait d'une expérience faite sur de grands groupes d'étudiants avec une équipe de 19 correcteurs pour aiguiller les candidats soit vers des cours avancés, soit vers des cours normaux, soit vers des classes de rattrapage.

En conclusion, il est important de noter que chaque travail écrit demandé aux étudiants, commande sa propre liste de critères. Pour que cette grille soit valable, elle doit évaluer toutes les opérations du message-travail écrit: Qui? Pourquoi? Comment? Quoi? Quel effet? Sur qui? [1]

Pour illustrer le point traitant des critères, j'ai choisi ceux qui appartiennent à la méthode d'évaluation dite "analytique". Les autres méthodes ont leurs propres critères; ils apparaîtront plus loin dans le travail.

3. La prédisposition du correcteur

Un des modes d'évaluation dont nous parlerons longuement plus tard est l'évaluation d'ensemble (Holistic Evaluation) qui consiste, pour une équipe de correcteurs, en une lecture rapide et en un jugement global; il s'agit ensuite de classer toutes les copies par ordre de qualité. Janet Emig et Robert Parker [2] traitent, non pas de la valeur de ce type d'évaluation, mais du manque habituel de consensus des correcteurs pour la note à attribuer à chaque copie. Ils se demandent pourquoi ces divergences existent et comment on peut les prédire? A l'action de correction du professeur, il y a une prémisse psychologique: tout processus cognitif est déterminé par la façon dont un événement est anticipé. Le professeur va

---

1. Mc Nally, Elaine, "A Study to Determine through Content Analysis Selected Criteria for Open - End Examination", cf. note 2, p. 9

2. Responding to Student Writing: Building a Theory of the Evaluating Process, Report prepared at Rutgers. The State University, 1977.

faire l'expérience des copies, va réagir mais, auparavant, il prévoit. Et l'anticipation elle-même est influencée par différents facteurs :

- Le vécu du professeur lorsqu'il était étudiant (sur ce sujet très peu d'études ont été faites) ;
- l'incompatibilité entre la culture critique que le professeur a amplement développée au sujet de la littérature et la copie de l'étudiant qui ne mérite pas que l'on déploie tout l'arsenal critique ;
- l'attitude critique du professeur qui, inconsciemment, reste la même qu'il s'agisse d'un texte littéraire ou d'une copie d'étudiant ;
- la formation actuelle des professeurs influencée fortement par la nouvelle critique, les porte à rechercher dans la copie de l'étudiant sa valeur intrinsèque. Ainsi ils sont attentifs au produit et éclipsent l'aspect du développement cognitif de l'étudiant ;
- les expériences des époques de la croissance que E.Erikson expose dans sa théorie du "Nuclear Growth Crises". Chaque être humain a résolu dans le passé des problèmes personnels ; ces mêmes problèmes seront résolus d'une façon différente par les jeunes qui les affrontent actuellement. D'où les attentes non comblées des professeurs dans les copies des étudiants. Janet Emig et Robert Parker ont préparé un questionnaire s'adressant à nous professeurs pour que nous jugions de l'état de notre anticipation devant des travaux écrits. Vous trouverez ce questionnaire en Annexe I.

IV

Les modes d'évaluation

De petites réflexions glanées ici et là méritent d'être citées au début de ce chapitre:

- Lors de la communication qui s'établit entre l'étudiant et le professeur à la remise d'un travail écrit, la situation est pour le moins paradoxale : le locuteur est moins informé que le récepteur, état qui est toujours inversé dans la " Vraie vie ".
- Il est difficile d'écrire pour porter un jugement ou critiquer. Or, c'est ce que, la plupart du temps, nous demandons à nos étudiants qui ont, de par leur jeune âge, une expérience limitée et disposent de moins de repères pour comparer et évaluer des idées.
- La motivation de l'étudiant est difficile à éveiller quand le professeur est le seul lecteur d'une dissertation qui a demandé de longues heures de travail.

Que doit-on mesurer ?

Gregory Cowan [1], dans son article, précise que le test [2] est un outil de découverte et non de démonstration ou de preuve d'idées préétablies. De plus, il faut toujours préciser ce que l'on teste : la personne - les connaissances - l'habileté - le test lui-même. Cette distinction étant de la plus grande importance, il y a moyen de s'assurer que

1. "Tests and the New Student : a Question of Fit", ADE Bulletin, no 6, 1975, p. 44 à 47.
2. Ici le terme "test" est pris dans un sens général et désigne aussi bien l'essay-test que le test objectif.

l'exercice convient à son emploi:

- lorsque la matière du test se réfère à la matière de l'enseignement donné par le professeur ;
- lorsque les étudiants qui maîtrisent la matière réussissent à le démontrer en faisant le test;
- lorsque les étudiants ratent le test seulement s'ils ne possèdent pas la maîtrise de la matière; il peut arriver que des étudiants soient experts dans l'art de réussir des tests quand ceux-ci sont mal conçus.

Depuis quelques années, le piètre état de la langue écrite des étudiants a alerté les professeurs et l'on aurait tendance actuellement à vouloir tester la qualité et ce, notamment, au détriment du contenu. Or, dans les classes de littérature, nous devons tout évaluer et c'est ce tout qu'il est difficile d'intégrer dans une grille de critères.

Les méthodes

Abstraction faite de la méthode des tests objectifs qui ne nous concerne pas, Richard Lloyd-Jones [1] aborde l'évaluation des travaux écrits et décèle deux modes d'évaluation, l'un atomiste et l'autre totaliste.
Les mesures atomistes se fondent sur des éléments choisis isolément (le vocabulaire - la longueur des propositions - la présence de subordonnées, etc.) et évalués selon l'impression qu'ils donnent indépendamment de l'ensemble du travail: généralement les catégories demeurent vagues et arbitraires. La pertinence des catégories choisies n'est pas toujours en rapport avec le type d'écrit exigé. De toute façon, la question demeure : la qualité que révèle le test correspond-elle à la qualité

---

1. "Primary Trait Scoring", in Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging.

perçue par le "vrai monde" [1] ?

L'idée de base de la méthode totaliste est de voir le discours comme un tout et non comme un ensemble de parties. Ce type de mesure correspond à la relation qui s'établit entre un écrit-produit et une réaction humaine ; cette réaction est d'ordre affectif et cognitif. Dans la méthode totaliste, nous retrouvons plusieurs types d'évaluation: Holistic Evaluation, Essay Scale, Analytic Scale, Dichotomous Scale, Feature Analysis, Primary Trait Scoring, Center of Gravity Response [2]. Ces termes méritent une explication.

1. Holistic Evaluation : c'est un procédé par lequel un lecteur attribue un rang aux copies qu'il corrige sans s'appuyer sur des critères explicites. Il s'agit d'une appréciation intuitive qui doit être faite par une équipe de correcteurs compétents. Cette démarche est rapide et fondée sur l'impression générale; c'est un jugement d'ensemble et aucune correction n'est faite sur les copies. Il faut voir dans tout travail écrit un message complet émis pour un récepteur avec l'intention d'informer, d'argumenter, d'amuser, de ridiculiser, d'exciter. etc.

D'après Janet Emig et Robert Parker [3], l'évaluation d'ensemble s'avère être une pratique "métonymique" car le correcteur, tout en étant persuadé qu'il juge sur la totalité du travail, se penche davantage soit sur l'introduction, soit sur la conclusion, soit sur les premiers points du développement. Cette méthode est employée aux U.S.A. par l'Educational Testing Service et par le College Entrance Examination Board.

---

1. " Vrai monde", "vraie vie" sont des expressions qui reviennent souvent dans les recherches sur l'évaluation des travaux écrits. Il existe de toute évidence un malaise : quelles qualités doit-on exiger de la langue écrite ? Une langue soignée au point d'en être littéraire ou une langue correcte, sans plus ?
2. Je tiens à conserver les dénominations anglaises pour ne pas risquer de déformer en traduisant.
3. Responding to Student Writing: Building. Theory of the Evaluating Process.

Rexford Brown [1] établit que la méthode "holistic" n'apprend pas au correcteur, ni à l'étudiant d'ailleurs, pourquoi une copie est bonne ou mauvaise; elle ne tient pas compte non plus d'un seuil minimal de qualité puisque, dans une pile de textes à corriger, la meilleure copie, même atroce, obtient la meilleure note.

2. Essay Scale: la copie à corriger est comparée à des textes-échantillons sélectionnés dans un large corpus de vrais travaux d'étudiants, notamment pour les Etats-Unis, celui préparé par le National Council of Teachers of English.

3. Analytic Scale: dès 1961, Paul Diederich avait montré lors d'une expérience combien les jugements d'ensemble (Holistic Evaluation) des correcteurs d'une équipe pouvaient être divergents. Cette divergence s'amenuise quand les correcteurs suivent une méthode analytique (mais d'après Diederich, la convergence n'est pas une preuve de validité de l'évaluation)[2]. Ce type de correction se base sur une liste de traits saillants ou de caractéristiques; chaque trait est accompagné d'une échelle de points. Voici l'échelle de Paul Diederich qui est, paraît-il, largement utilisée.

Valeur générale		Aspects du Texte	
idées	2 - 4 - 6 - 8 - 10	usage	1 - 2 - 3 - 4 - 5
organisation	2 - 4 - 6 - 8 - 10	ponctuation	1 - 2 - 3 - 4 - 5
formulation	2 - 4 - 6 - 8 - 10	orthographe	1 - 2 - 3 - 4 - 5
"saveur"	2 - 4 - 6 - 8 - 10	calligraphie	1 - 2 - 3 - 4 - 5

Remarques:

a - Veuillez constater la différence des notes attribuées, ce qui met l'accent sur la valeur générale qui totalise 40 points contre 20 pour les aspects du texte.

---

1. "What we Know now and how we could Know more about Writing Ability in America", Journal of Basic Writing, no 4, 1978, p. 1 à 6.

2. Marzano, Robert J, On the Validity of Analytic Ratings, Unpublished study prepared at the University of Colorado at Denver, 1975.

b - Vous trouverez aussi deux grilles de critères au chapitre précédent, au point intitulé " les critères de correction à établir".

c - Lorsque les critères de l'évaluation analytique sont soigneusement élaborés, ils peuvent s'appliquer à tous les textes de même nature. Mais il ne faut pas perdre de vue que des travaux écrits de même nature n'ont pas nécessairement la même fonction rhétorique (expressive, persuasive, référentielle, littéraire) ; ce que les critères en question ne révéleront pas.

Comment élaborer une échelle analytique ?

* Dégager les traits essentiels d'un type d'écrits inductivement à partir:
  - d'un certain nombre de textes d'étudiants du même niveau d'études;
  - de textes d'écrivains qui emploient le type d'écriture à évaluer (autobiographie - nouvelle - critique littéraire - théorie de la littérature).
* Travailler en équipe et partager ses impressions ; produire une grille brève et facilement maniable.

4. Dichotomous Scale. Ici également, on adresse a priori une liste de traits saillants que l'on veut retrouver dans les copies à corriger. Mais on se limite au constat présence/absence du trait.

Exemple : 1 contenu	oui	non
- les idées sont perspicaces	-	-
- les idées sont originales	-	-
- les idées sont logiques	-	-
- etc.		

Cette méthode ne peut être utilisée que pour classer des groupes d'individus, ceux qui ont réussi et ceux qui ont un échec. L'échelle analytique est donc plus précise et son emploi n'est pas plus compliqué que celui-ci.

5. Feature Analysis. L'évaluation se fait ici sur un seul trait caractéristique. L'auteur de l'article [1] élabore sur le propos et donne un exemple à l'appui : le trait caractéristique choisi est "la structure" dans un travail ayant pour sujet "la description de la maison de l'étudiant". En fait, il a établi 9 catégories de critères qui se rapportent à la structure :

- l'ordre indiqué
- le principe de sélection des idées
- le mode de présentation
- la syntaxe
- l'équilibre du travail
- l'organisation
- les structures de liaison
- le début
- la fin.

Chaque catégorie possède ses sous-catégories, ce dont je vous fais grâce.

6. Primary Trait Scoring [2]. Les méthodes employées par l'Educational Testing Service aux Etats-Unis prennent pour acquis que la maîtrise d'une forme d'écriture présuppose la maîtrise de toutes les formes. Les adeptes du Primary Trait Scoring, pour leur part, exigent que l'évaluation des travaux écrits tienne compte du but visé. Pour étayer leur thèse, ils affirment que dans le "vrai monde" on évalue le discours selon ce qu'il réussit à accomplir : les propos persuasifs du vendeur sont évalués par le chiffre d'affaires réalisé, donc par la réaction qu'ils ont suscitée.

---

1. Charles Cooper in "Holistic Evaluation of Writing", Evaluating Writing : Describing, Measuring, Judging, National Council of Teachers of English, Urbana, Ill., 1977.
2. Richard Lloyd-Jones, "Primary Trait Scoring" in Evaluating ... Gene Kupra, "Primary Trait Scoring in the Classroom", College Composition and Communication, no 2, 1979, p. 214 et 215.

C'est ainsi que les exercices écrits et les tests devraient être conçus : la tâche donnée à l'étudiant doit être un stimulus qui génère un discours approprié, lié à une situation définie avec précision.

Dans la 1ère étape du Primary Trait Scoring, il faut isoler le type de discours que l'on cherche à faire produire et il faut surtout bien préciser aux étudiants les fonctions rhétoriques attendues.

Dans la 2e étape, par un essai préliminaire, on vérifie si les réactions demandées sont en effet obtenues. Sinon, on procède aux changements nécessaires. Les chercheurs insistent beaucoup sur la motivation qui doit être primordiale si l'on veut une réaction appropriée à une tâche donnée.

Dans la 3e étape, les professeurs établissent la grille de correction. Cette opération, nous dit-on, en plus du bagage théorique adéquat, exige de 60 à 80 heures de travail par exercice. Le guide de correction doit comprendre l'exercice lui-même, l'énoncé de la fonction rhétorique principale à susciter, l'explication du rapport entre la situation et la fonction, le code symbolique qui servira à annoter les réponses, les échantillons nécessaires de copies corrigées, la justifiction de ces notes. Richard Lloyd-Jones joint à son article une grille de correction longue de 20 pages !!

7. Center of Gravity Response. Il s'agit d'une méthode qui est plus un feedback pour l'étudiant qu'une évaluation.

Il s'agit :

a - de se rappeler très rapidement ce qui nous a frappé dans l'écrit que nous venons de lire ;
b - de résumer cette impression en une phrase ;
c - de choisir un mot dans l'écrit qui serait représentatif de celui-ci ;
d - de trouver un mot qui n'est pas dans le travail en question et qui aurait incontestablement dû y être.

Mais il peut arriver aussi que le professeur ne soit pas le correcteur. Ainsi deux modes d'évaluation, différents des précédents, sont mentionnés dans les recherches :

1 - l'auto-évaluation [1]
2 - l'évaluation du texte de l'étudiant faite par ses pairs [2]

1 - Pour Susan Miller, tous les modes d'évaluation connus, prônés et employés tronquent le processus de développement de l'écrivain parce qu'aucun critère n'intègre le "plaisir" d'avoir produit un texte de qualité. Aucune des théories contemporaines de l'évaluation ne rend compte ni de l'énergie qu'a déployée l'auteur du texte, ni de l'intentionalité de l'écriture. Susan Miller a demandé à des écrivains et des étudiants de s'auto-évaluer en choisissant deux de leurs textes : le meilleur et le pire. L'accueil a été très favorable. Il appert de cette expérience qu'une évaluation du genre ne peut se réaliser qu'après un processus d'auto révision à volonté du texte, afin de placer l'étudiant dans la même situation que l'écrivain qui fait publier son manuscrit quand il en est pleinement satisfait. S'auto-évaluer, c'est renforcer l'image que l'on a de soi comme écrivain.

2 - L'évaluation faite par les pairs a été expérimentée et a fait l'objet d'une étude dont voici les conclusions :

- les étudiants acceptent plus de critiques qu'ils n'en refusent ;

---

1. Miller, Susan, "Notes for a Theory of Evaluation : How Writers Judge their Own Work ", Paper presented at the Annual Meeting of the Modern Language Association, 1979.

2. Méthode relevée dans Dissertation Abstract International, juillet à décembre 1978.

- 72 à 76% des critiques ont généré une correction des écrits évalués ;
- 60% des corrections améliorent effectivement l'écrit ;
- 5 fautes ou erreurs en moyenne n'ont pas été vues par les correcteurs ;
- les étudiants ont corrigé environ 60% des fautes d'eux-mêmes ;
- les jeunes filles critiquent plus et corrigent mieux ;
- les fautes le plus souvent signalées sont les fautes d'usage ;
- les étudiants les plus critiques sont aussi les plus critiqués;
- les étudiants continuent de corriger même si un condisciple n'accepte pas la critique ;
- les étudiants corrigent plus facilement les erreurs de surface relevées par leurs pairs que les erreurs de fond et d'organisation ;
- l'atmosphère de la classe s'est améliorée.

V

L'instrument de mesure idéal !

Et le doute subsiste ! Quand arrivera-t-on à évaluer des textes écrits par les étudiants avec des méthodes fiables et valides, facilement maniables par les professeurs ? Rexford Brown [1] se pose la question et émet des suggestions qui sont sensées conduire à la méthode idéale:

- Que l'écrit de l'étudiant soit bref ;
- Que l'étudiant fournisse des textes de divers types de discours ;
- Que le sujet du travail écrit soit accompagné des impératifs rhétoriques clairement formulés ;
- Que l'on utilise l'ordinateur pour mieux quantifier les traits syntaxiques ;
- Qu'il y ait des critères soigneusement établis ;
- Que l'on élabore une définition syntaxique ou transformationnelle de la "cohérence du texte" ;
- Que l'on fasse des sondages pour connaître les habitudes d'écriture;
- Que l'on inclue des exercices sur la combinaison des phrases;
- Que l'on fasse la recherche à partir des sources déjà disponibles mais mal exploitées.

Rosemary Hake, dans son article "With no Apology : Teaching to the Test " [2], propose une méthode de correction des travaux écrits dans laquelle elle combine

- l'évaluation analytique (Analytic Scale)
- l'impression d'ensemble (Holistic Evaluation) qui, dans ce cas-ci, s'appuie sur des critères explicites.

---

1. " What we Know now and how we could Know More about Writing-Ability in America", Journal of Basic Writing, no 4, 1978, p. 156.
2. Journal of Basic Writing, no 4, 1978, p. 39 à 62.

Cette méthode est appliquée à l'Université de Chicago. Pour l'auteur de l'article, le processus de l'enseignement de la matière et l'évaluation doivent fonctionner dans un rapport de cause à effet. La grille de correction de l'université de Chicago se fonde sur la prémisse que le tout génère les parties: ainsi à partir de l'idée que l'on se fait de l'ensemble du travail, il est possible d'identifier ce qui manque à un écrit donné, soit des éléments absents, soit des parties qui s'intègrent mal. C'est ainsi que les 4 dimensions de la grille employée vont du général au particulier:

1- Cohérence de l'organisation d'ensemble de l'écrit [1].
   La faute est unique, présente ou absente.
2- Cohérence entre les phrases et entre les paragraphes.
   Ce point recouvre à la fois la signification de ce qui est écrit et le style.
3- Mécanique et usage.
4- Ponctuation [2].

On retrouvera les critères établis pour ce mode d'évaluation à l'Annexe II.

De son côté, Janet Binkley [3] affirme qu'une évaluation pour être équilibrée doit passer par trois étapes:

1- L'évaluation d'ensemble (Holistic Evaluation) ;
2- L'évaluation de la présence ou de l'absence d'un trait essentiel (Primary Trati Scoring)[4];
3- L'évaluation des techniques de la langue.

Je ne reviendrai pas sur la 1ère étape qui consiste à faire une lecture des copies sans avoir fixé de critères explicites et de les classer par ordre de qualité.

---

1. Chaque catégorie possède plusieurs sous catégories. Exemple pour la cohérence de l'organisation d'ensemble de l'écrit: la logique, l'organisation, le développement, etc.
2. Habituellement la ponctuation fait partie de la "mécanique". J'ignore pourquoi Rose Mary Hake en fait une catégorie à part.
3. "Balanced Evaluation of Student Essays", English Education, no 4, 1977, p. 247 à 250.
4- Ces deux méthodes sont expliquées au chapitre précédent.

Dans la 2e étape (Primary Trait Scoring), il s'agit de rechercher dans la copie à corriger :

- la compétence de l'étudiant qui sait ou ne sait pas se mettre dans la situation imaginaire et intellectuelle exigée ;
- l'esprit de suite de l'étudiant qui doit étoffer ses idées et produire une structure cohérente, un ensemble valable ;
- le sens de la hiérarchie des idées absolument nécessaire à la cohérence du texte.

Dans la 3e étape, celle qui évalue la connaissance générale de la langue, en suivant quelques principes de base, le correcteur se facilitera la tâche et s'assurera également de l'objectivité voulue :

a) Pour ne pas pénaliser l'étudiant qui a présenté un texte plus long que ceux de ses condisciples, le professeur doit calculer la moyenne des fautes par rapport au nombre de mots du texte.

b) La richesse du vocabulaire doit être également évaluée. Il suffit de choisir au hasard 5 lignes du texte et de calculer la moyenne des lettres par mot, les mots longs étant le reflet d'un vocabulaire riche.

c) Sur un échantillon de plusieurs lignes du texte, le professeur peut constater si les phrases sont de structure complexe ou, plus simplement, combien d'entre elles commencent par une autre formule que le sujet grammatical.

d) Il faut, sur les 4 ou 5 paragraphes de l'écrit, juger combien sont logiques et cohérents.

Janet Binkley préconise d'évaluer toutes les copies à corriger selon les critères d'une étape avant de passer à la prochaine; cette technique permet au professeur de se faire une idée de la performance moyenne de la classe dès le 1er jugement d'ensemble. Il peut ainsi se concentrer sur un problème

à la fois. Pour la note finale, il suffit de faire la moyenne des trois résultats obtenus.

J'ai travaillé avec cette méthode durant le trimestre d'hiver 1982 et je compte la réemployer régulièrement. J'ai éprouvé de la difficulté à classer rapidement les copies après un jugement d'ensemble (Holistic Evaluation) car parfois, à la 2^{e} lecture, je constatais que je m'étais laissé jeter de la poudre aux yeux. Mais le tir se rectifiait dès la 2^{e} évaluation. Je suppose que, l'expérience aidant, le jugement d'ensemble est un moyen rapide de mettre chacun à la place qui lui revient, du moins dans un champ donné. La 2^{e} étape permet vraiment au professeur d'évaluer les idées qu'a l'étudiant et la façon dont il en parle. Le correcteur n'a pas à se soucier de la ponctuation plus ou moins défectueuse et du verbe mal accordé. C'est à la 3^{e} lecture seulement que ce type de correction sera fait. J'ai remarqué qu'une troisième lecture n'était pas nécessaire pour environ un tiers de la classe, la langue étant très correcte, soignée, voire très soignée.

Cette méthode de 3 lectures par copie d'étudiant peut paraître lourde à supporter. Pour ma part, cela a considérablement réduit le temps de correction.

ANNEXE I

To return then in conclusion to certain questions posed at the beginning of this paper: is it possible for example, to predict for oneself or for others how we will respond to a student theme ?

We suggest that it is, if we respond in interview or, probably more probing, in an interview or exchange with a colleague to a cluster of questions comparable to those below. The uses of such a catalogue are manifold : for enhanced individual awareness, for enhanced group awareness, of colleagues or of, say, teachers in pre-service or in-service training ; as a data bank for actual research (...)

Responding to Student Writing

1. Try to recall your very first experienceswith writing in school. What did you write ? How did you feel about it ? How did your teachers receive your compositions ?
2. Did you write many poems or stories in school ? What age(s) were you ? Describe what you wrote, how you felt about them, and how your teacher responded.
3. Do you recall any specific comments any teacher ever gave you ? If so describe the paper's topic and content, your age and the teacher's response to it.
4. Describe your training in literary analysis, both as an undergraduate and as a graduate and if you can remember, as a high school student. If there was an exclusive or predominant point of view exposed, what was it ? Could you describe yourself as a believer in that mode ?

5. What kind(s) of assignments do you give ? In which mode(s) ? Why ? Do you give multiple choice assignments ? Why ? Do you give unassigned writing ? In what ratio to assigned writing ? Why ?

6. What do you think are the values, if any, of students writing poems and stories in elementary school ? High school ? College ? Graduate school ?

7. If you were to specify what projects for your life are currently of greatest importance to you, what would these be ?

8. When you were the age of your current students, what projects for your life are were of greatest importance ?

9. Are there any contents or treatments of contents by students that truly distress and/or anger you ? What are these ? Can you speculate why you object to them ?

Objectif: (...) Serious, imaginative development of our own " response-- ability", ability to respond to oneself and to others as well as to natural and man-made phenomena ...

ANNEXE II

The four dimensional framework which follows is just that—a framework for measuring the rudimentary competence of essays. The framework reflects the basic essay model and assumes the use of standard American written English. It does not imply that this is the only possible model but the basic model. The model and its dimensions are used to provide a means for a relatively systematic and specific recording of what a judge perceives as flaws in the report. As you will note, the whole framework is built on the principle of inclusion and exclusion or omission. Namely, the essay, paragraph, sentence or even word does not have something it should have or has something it should not have.

DIMENSION ONE — FLAW IDENTIFICATION 1-12

The Essay as a Whole: Logic, Organization, Development

The essay is flawed because

1. it does not address the question and is ineligible for grading -10
2. it has no introduction -3
3. it has a faulty introduction which does not imply or state the proposition -2
4. it has a faulty introduction which does not place the proposition in an overall context or imply how the proposition is to be developed -1
5. it has no body -5
6. it has a faulty body which is illogically organized -2
7. it has a faulty body which has statements irrelevant to the proposition -1
8. it has a faulty body which has statements not related to one another -1
9. it has statements which are not developed with specific details -1
10. it has no conclusion -2
11. it has a faulty conclusion which does not restate the generating proposition -1
12. it has a faulty conclusion which includes information irrelevant or contradictory to the introduction or body -1

DIMENSION TWO — FLAW IDENTIFICATION 13-23

Meaning and Style

The essay's meaning or style is flawed because

I. it has faulty paragraphing in the essay when
   13. a necessary paragraph is omitted
   14. an unclear, repetitious, irrelevant, misplaced, factually incorrect or illogical paragraph is included
   15. a paragraph should/should not commence

II. it has faulty structuring in its paragraphs when
   16. a necessary sentence is omitted
   17. an unclear, repetitious, irrelevant, misplaced, factually incorrect or illogical sentence is included
   18. the paragraph is lacking necessary details

III. it has faulty phrasing in its sentences when
   19. a necessary element (word or word grouping) is omitted
   20. an unclear, incorrect, inconsistent, irrelevant, redundant, misplaced, dangling or unparalleled element is included
   21. the sentence lacks necessary details

IV. it has faulty sentence construction when
   22. there is a run-on
   23. there is a fragment

DIMENSION THREE FLAW IDENTIFICATION 24-39

Usage

The essay's usage flaws include

I. Verb usage
   24. improper subject/verb agreement
   25. verb phrase omitting a verb form
   26. incorrect verb ending or verb form
   27. an inconsistent tense, mood, or voice

II. Pronoun usage
   28. no antecedent for a pronoun
   29. pronoun not agreeing with its antecedent
   30. pronoun in incorrect case form

III. Noun usage
   31. incorrect plural form
   32. no plural form
   33. incorrect possessive form
   34. no possessive form

IV. Adjective usage
   35. incorrect comparative or superlative form
   36. no comparative or superlative form
   37. adjective instead of adverb or vice versa

Word usage
38. misspelled
39. misused

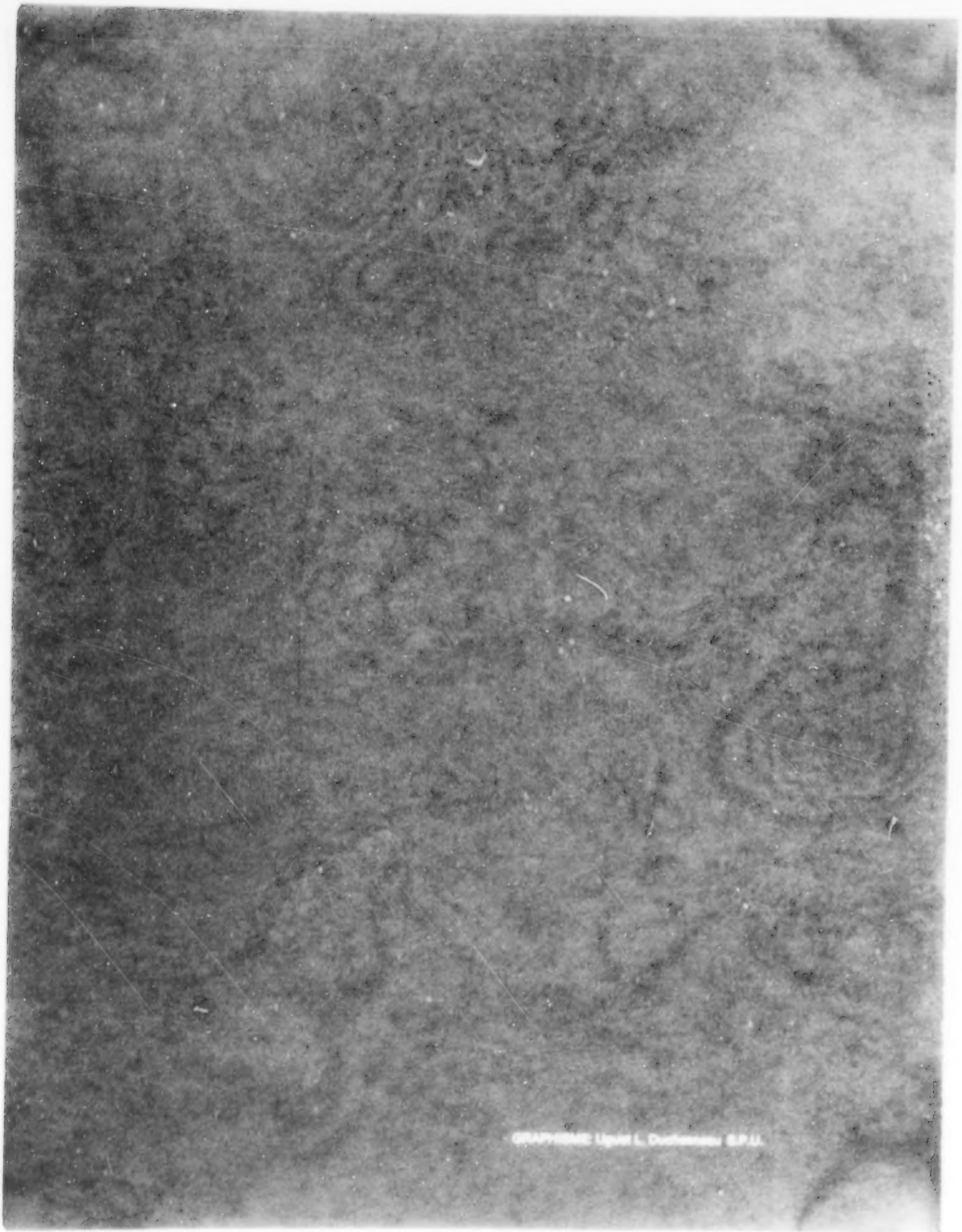
DIMENSION FOUR FLAW IDENTIFICATION 40-51

Punctuation

The error has been made by the omission or incorrect usage of the following:

40. Capital letters
41. Period (unless the period creates a sentence fragment marked in Dimension II)
42. Question mark
43. Exclamation point

44. Comma (unless the comma creates a comma splice marked in Dimension II)
45. Colon
46. Quotation marks
47. Dash
48. Underlining
49. Hyphen
50. Parentheses
51. Apostrophe


GRAPHISME Ugolet L. Duchesneau S.P.U.